

NA BUSCA PELA OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO DO ALUNO: A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR

IN THE SEARCH FOR OMNITERALITY IN STUDENT TRAINING: THE PRODUCTION OF VIDEOS IN ENGLISH CLASSES IN HIGHER EDUCATION

Linda Catarina GUALDA
linda.gualda@fatec.sp.gov.br

Fatec Prof Antônio Belizandro Barbosa Rezende, Itapetininga, São Paulo, Brasil

Resumo: Currículos adaptados às necessidades de um mundo globalizado e altamente competitivo, metodologias ativas, ferramentas digitais, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pautas que emergem em discussões acerca da excelência e acessibilidade do ensino. Pensando nisso, a produção de vídeos nas aulas de língua inglesa de 2013 a 2024 no curso de Tecnologia em Comércio Exterior na Fatec Itapetininga consistiu em uma prática ao encontro dessas demandas. Por meio do relato de experiência, o artigo objetiva mostrar que a proposta buscou a omnilateralidade na formação do aluno, ou seja, enfatizou o papel ativo do sujeito na constituição de sua própria consciência. Trata-se de uma educação que abrange a emancipação do indivíduo em todos os sentidos da vida mediante a coordenação de esforços de aspectos social, moral, ético, político, intelectual, artístico, emocional para a construção de um ser humano crítico e autônomo (Piaget, 1990; Vygotsky, 2001; Libâneo, 2004). A partir de uma atividade que traz a metodologia ativa no centro do processo de aprendizado, a prática fomentou um ambiente facilitador de interação e troca e com condições para o desenvolvimento do potencial do aluno (Freire, 1996; Bronckart, 1999; Correa, 2017), promovendo a construção do conhecimento de maneira ativa, participativa e reflexiva (Bonwell; Eison, 1991; Morin, 2007; Moran, 2015). Voltada ao aprendizado prático (*learning by doing*), a atividade alavancou o desenvolvimento de habilidades profissionais e socioemocionais, a saber: pensamento crítico, (re)significação de conhecimento técnico, proatividade, empatia, criatividade, gestão do tempo/estresse, adaptabilidade, cooperação, entre outras, em um processo contínuo de construção colaborativa de conhecimento.

Palavras-Chave: Educação Omnilateral; Habilidades Socioemocionais; Língua Estrangeira; Metodologias Ativas; Recursos Audiovisuais.

Abstract: Proposals for curriculum adapted to the needs of a globalized and highly competitive world, practical methodologies and digital tools, in addition to the development of socio-emotional skills are topics that emerge in discussions about teaching excellence and accessibility. With this in mind, the production of videos in English language classes from 2013 to 2024 in the Foreign Trade Technology course at Fatec Itapetininga consisted of a practice that met these demands. Through the experience report, the article aims that the proposal sought omnilaterality in the student's education, that is, it emphasized the active role of the subject in the constitution of his own consciousness. It is an education that encompasses the emancipation of the individual in all aspects of life through the coordination of efforts in social, moral, ethical, political, intellectual, artistic, emotional aspects to build a critical and autonomous human being (Piaget, 1990; Vygotsky, 2001; Libâneo, 2004). Based on an activity that places active methodology at the center of the learning process, the practice fostered an environment that facilitated interaction and exchange and provided conditions for the development of the student's potential (Freire, 1996; Bronckart, 1999; Correa, 2017), promoting the construction of knowledge in an active, participatory and reflective manner (Bonwell; Eison, 1991; Morin, 2007; Moran, 2015). Aimed at practical learning (*learning by doing*), the activity leveraged the development of professional and socio-emotional skills, such as: critical thinking, (re)signification of technical knowledge,

proactivity, empathy, creativity, time and stress management, adaptability, cooperation, among others, in a continuous process of collaborative knowledge construction.

Keywords: Omnilateral Education; Socio-Emotional Skills; Foreign Language; Active Methodologies; Audiovisual Resources.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos audiovisuais fazem parte de nossas vidas e com a Pandemia seu alcance foi ampliado e intensificado. Por meio de dispositivos e suportes tecnológicos variados, as interações digitais se tornaram cotidianas e sua popularização gerou um novo paradigma social tecnológico se transformando em um modelo de desenvolvimento que incorpora um conjunto de inovações digitais que moldam os setores da sociedade.

Na Educação, os avanços tecnológicos impactam profundamente o processo de ensino e aprendizado em qualquer nível educacional. Assim, a formação acadêmica, as propostas para currículos adaptados às demandas de um mundo globalizado e altamente competitivo, as metodologias práticas e o uso adequado das ferramentas digitais, além da necessidade do desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pautas que emergem em discussões acadêmicas. Aulas mais dinâmicas, contextualizadas, alinhadas às demandas e adaptadas ao futuro são imprescindíveis em uma sociedade que ressignifica seus paradigmas a todo momento. Com o advento da tecnologia e a busca por ampla acessibilidade, urge que a escola esteja alinhada às necessidades do mundo contemporâneo para que possa instruir os alunos ao uso adequado e consciente dos recursos tecnológicos no intuito de torná-los competentes na comunicação coletiva e responsáveis digitalmente.

Sendo parte da cultura audiovisual, o vídeo é uma forma de comunicação capaz de criar conexões com o público a partir de suas inúmeras aplicabilidades: estratégia de *marketing* (vídeo institucional, vídeo publicitário, vídeo de treinamento, vídeo tutorial, testemunhal, explicativo animado – *whiteboard* –, vídeo *branded content*, *unboxing*); divulgação de conhecimento científico (*webinar*, videoreportagem, documentário, resenha, *podcast*); produções com *fair use* de autopromoção (*lives*, *reaction*, depoimento, *vlogs*, *videovlogs*); entretenimento (*gameplay*, humor, videoclipe, webséries, animações, *live action*, *motion graphics*, filme de ficção), entre tantos outros.

Em termos de fins comerciais, o audiovisual nunca foi tão explorado na autopromoção e na divulgação de marcas. Isso se deve a fatores como: a acessibilidade tecnológica; a possibilidade de gravação de vídeos nas câmeras de fotografia possibilitando a produção de imagens com qualidade estética; a velocidade de conexão que permite carregar vídeos *online* mais rapidamente; o acesso a conteúdos em vídeos direto pelos *smartphones*, em qualquer lugar e a qualquer hora; mudança na forma de comprar, de interagir e o poder de decisão dos consumidores; aumento na gama de tipos de vídeo ficcionais e não ficcionais: películas, documentários, entretenimento, educativos, empresariais, apresentação/análise de produtos, tutoriais, etc.

Diante disso, considerando a implementação de práticas metodológicas que dialoguem com o contexto tecnológico e midiático bem como seus impactos na sociedade, este artigo consiste em um relato de experiência de uma atividade que traz a produção de vídeos em língua inglesa como

ferramenta para a omnilateralidade na formação do aluno do ensino superior. Este conceito, desenvolvido por Karl Marx, compreende que a formação omnilateral depende de relações não alienadas entre o homem /natureza/ trabalho (Lima, 2013, p. 3-5). Na educação, a formação omnilateral “ênfatiza o papel ativo do sujeito na constituição de sua própria consciência, na formação da sua subjetividade” (Silva, 2017, p. 12). Trata-se de uma educação que abrange a emancipação do indivíduo em todos os sentidos da vida mediante a coordenação de esforços de aspectos social, moral, ético, político, intelectual, artístico, emocional, etc. para a construção de um ser humano crítico, autônomo e consciente da realidade” (Mesquita; Gomes; Silva, 2022, p. 4).

Isto posto, a partir de reflexões que resultaram em adaptação e ajustes, a proposta, que se iniciou em 2013, se tornou uma prática focada na oralidade do idioma, promovendo, dessa maneira, a aquisição de competências linguísticas e habilidades socioemocionais tendo em mente os saberes prévios e experiências de vida dos estudantes.

METODOLOGIA

O relato de experiência acadêmico trata da descrição de uma intervenção com embasamento científico e reflexão crítica a fim de contribuir para o debate e aprendizado de determinada área de atuação (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65). Este artigo, ao divulgar determinada prática pedagógica, busca promover o intercâmbio de ideias, inspirar e motivar outros educadores e, sobretudo, refletir sobre a própria jornada, destacando conquistas e desafios. Destarte, no item seguinte, discorre-se acerca da contextualização institucional e espaço-temporal da vivência, dos sujeitos partícipes, dos procedimentos adotados e dos objetivos da atividade realizada.

A proposta e sua interface com a formação omnilateral

Acerca dos sujeitos partícipes, a proposta foi realizada com as turmas de primeiros e segundos ciclos dos períodos matutino e noturno do curso de Tecnologia em Comércio Exterior na Fatec Itapetininga de 2013 a 2024. É importante dizer que a atividade foi realizada ao longo de 12 anos, totalizando 24 semestres, já que nas Fatecs os alunos ingressam semestralmente. Pontua-se ainda que cada turma continha uma média de 30 alunos com faixa etária bastante variada: de 18 a 65 anos.

Em relação à proposta, a tarefa consistiu em elaborar um vídeo inteiramente em inglês sem limite de tempo e podendo ser individualmente ou em grupo de até quatro alunos. A língua inglesa tem papel fundamental como disciplina no curso de Comércio Exterior, haja vista que possui carga horária semestral de 80 horas e é oferecida em todos os seis semestres do curso.

Em relação ao vídeo que os estudantes deveriam criar, para os primeiros ciclos, a temática era livre e o tempo mínimo de fala por aluno foi de quarenta e cinco segundos. Já nos segundos ciclos, o vídeo deveria ter tema relacionado ao curso e tempo mínimo de dois minutos para cada

participante. Explicou-se para os alunos que se tratava de uma atividade de prática oral – *speaking* –, mas que necessariamente envolvia todas as outras habilidades linguísticas como produção de texto – *writing and grammar* –, prática de pronúncia com leitura em voz alta – *listening* e *reading aloud* – e, conjuntamente, competências socioemocionais, a saber: trabalho em equipe, tomada de decisão, liderança, postura, maneiras de lidar com a ansiedade e inibição, autoconfiança e autoestima, superação de limites, angústia, medos, entre outras.

Por intermédio de uma atividade que faz parte do cotidiano dos alunos, a produção de conteúdo por meio de vídeo, pretendeu-se fomentar a aquisição e consolidação do idioma, dinamizando as aulas, aproximando os estudantes da disciplina (que muitas vezes é vista como difícil e causadora de traumas) ao viabilizar o trabalho em grupo em prol de uma aprendizagem significativa.

Em vista disso, com a produção de vídeos realizada pelos próprios alunos, intencionava-se mostrar que o uso do audiovisual na aprendizagem de língua estrangeira no ensino superior, além de relevante recurso para prática do idioma, poderia ainda ser ferramenta facilitadora na oralidade da língua inglesa contribuindo para a omnilateralidade em sua formação. Como organizador de situações de aprendizagem, a proposta deixa de ser mera atividade oral e transforma-se em produto cultural capaz de desenvolver a autonomia, a autogestão, a cooperação, a responsabilidade, a construção de conhecimentos, a resolução de conflitos, a troca de saberes, a imaginação e a sensibilidade.

Tendo isso em mente, a proposta aqui exposta partiu da ideia em trazer à sala de aula um recurso digital amplamente consumido que impacta a sociedade de muitas maneiras. Obviamente, não se pretendia algum nível de profissionalismo com as produções; entretanto, muitos alunos demonstraram compromisso e engajamento ao buscar qualidade técnica (montagem, conhecimento em manuseio de recursos digitais), requinte estético, somados à criatividade e preocupação com a audiência e avaliação. A respeito desse último aspecto, cabe ressaltar que nos dias reservados às apresentações dos vídeos, percebeu-se expectativa, entusiasmo e autovalorização pelo trabalho realizado. Orgulho de seus filmes e aprendizagem significativa ficaram evidentes com a prática, considerando que os alunos não somente aprenderam inglês de modo criativo e colaborativo, mas ampliaram repertório cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de recursos audiovisuais na sala de aula

Como meios de comunicação que combinam imagens e sons, os recursos audiovisuais – *smartphones*, internet, plataformas de *streaming*, cinema, lousa digital, infográficos, *podcasts*, óculos

de realidade virtual, robôs humanoides, etc. – são opções eficazes para o aprendizado em todos os níveis de ensino. A mensagem visual icônica, produto desses recursos, produz efeito imediato no aluno que interage com esse conteúdo de forma dinâmica. Isso porque, sendo uma produção cultural e elemento de relevante mudança social, o audiovisual se vale de símbolos da cultura partilhados por um coletivo que codifica e transmite determinada realidade, influenciando e moldando nossa sociedade atual. No contexto escolar, a ideia predominante é que o audiovisual deve ser visto não apenas como ferramenta ou instrumento, mas em sua dimensão sociocultural, tendo em vista que os meios de comunicação fazem parte do contexto dos alunos influenciando a constituição das identidades e a formação social (Toschi, 2007, p. 80-81).

Nesse sentido, o sistema educacional não deve se apartar da sociedade na qual está inserido, visto que o ambiente escolar deve formar não apenas difusores do conhecimento acadêmico, mas, principalmente, cidadãos que transformam seu meio e modificam a própria realidade. Assim, é importante que a escola não ignore esses recursos, ao contrário, os incorpore em seu dia a dia, integrando-o às aulas e às demais práticas escolares. Para a pesquisadora Magna Veloso, educar com o apoio dos recursos audiovisuais significa planejar e utilizar propostas mais dialógicas balizadas em uma “concepção sócio-histórica da educação, uma vez que essa ação envolve aspectos cognitivos, científicos, éticos, estéticos, lúdicos, políticos e culturais, numa perspectiva que oportuniza a aprendizagem e a autonomia do aluno” (Veloso, 2009, p. 23).

No ensino de Língua Estrangeira, por sua vez, sabe-se que os recursos audiovisuais são ferramentas importantes seja por seu caráter interativo e cultural, seja pela proximidade e interesse que despertam no aprendiz. A razão disso é que os tais recursos veiculam informações, ensinam linguagens, apresentam modelos de comportamento, transmitem valores, ideais e modismos, enunciam discursos e diálogos entre diferentes públicos e ambientes sociais (Griffiths, 2008, p. 67). Entretanto, quando utilizados no ambiente escolar não são simplesmente equipamentos ou ferramentas, mais do que isso, influenciam o modo de buscar, adquirir e transmitir informações, de reformular conceitos, de se comunicar, de organizar socialmente, posto que estão “envoltos pela cultura, por suas implicações éticas, políticas, sociais, econômicas e educacionais” (Veloso, 2009, p. 34).

Segundo Richard E. Mayer (2020), pesquisador referência na área da Teoria Cognitiva no Ambiente Multimídia, os alunos desenvolvem uma aprendizagem mais significativa quando as palavras, a informação verbal e as imagens têm relação entre si. Em outras palavras, “o aluno organiza melhor quando existe contiguidade espacial, quando as palavras, o texto e as imagens se encontram próximas umas das outras atendendo ao fato de possibilitarem a construção de um referencial de ligação entre elas” (Pereira, 2014, p. 24).

No caso específico do vídeo, segundo José Manuel Moran (1995), seu uso na educação ajuda o professor e atrai os alunos, já que “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de

aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional” (1995, p. 27). O vídeo explora o ver, o sentir e através dele experienciamos sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos. A prática do vídeo em sala de aula, seja exposição ou criação de conteúdo, “combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão” (Bagno; Rangel, 2005, p. 78).

Entretanto, as instituições educacionais apresentam grande desafio em favor de sua adequação às novas demandas da sociedade por meio da renovação de sua organização didático-curricular (Moran, 2007, p. 33-35). À vista disso, faz-se necessária omnilateralidade na formação, quer dizer, um ensino que transforme a realidade, focado no desenvolvimento de competências e conectado às possibilidades oferecidas pelas tecnologias. As atividades precisam ser relevantes no contexto da sala de aula e utilizadas como agentes motivadores da aprendizagem e organizadores do ensino (Arroio; Giordan, 2006, p. 2).

A questão do ensino significativo na Educação Superior

No ensino significativo (Meyers e Jones, 1993, Morán, 2015, 2007), o aluno, ao formar conceitos científicos e incorporar processos de pensamento, desenvolve ações cognitivas mediante a solução de problemas. Para José Carlos Libâneo (2004), nessa proposta de aprendizagem, os estudantes “aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em ‘instrumentalidades’ para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação” (2004, p. 6-7). Em decorrência disso, são desafiados a assumir o papel de sujeitos críticos e construtores de seu próprio conhecimento, partindo da possibilidade de realizarem um trabalho autêntico e relevante. Outra premissa é que o aprendizado se efetiva em relação com o outro a partir de trocas, trabalho em conjunto, compartilhamento de ideias, saberes, conhecimentos. Isso porque o desenvolvimento do ser humano decorre em sua “plena dimensão de conhecimento, sensibilidade, competências, atitudes e valores” (Moran, 1995) e essa dimensão está relacionada ao outro, já que, como membro de um grupo sociocultural, o ser humano “compartilha experiências, conceitos, valores, ideias, concepção de mundo, tudo a que tem acesso, formando, assim, seu conhecimento” (Rego, 2000).

Destarte, os alunos são desafiados a assumir um papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento, partindo da possibilidade de realizarem um trabalho autêntico e significativo. Este é o cerne das Metodologias Ativas o qual “reside na transição do modelo de ensino centrado no professor para um modelo centrado no aluno, onde o discente assume um papel ativo e participativo em seu próprio processo de aprendizagem” (Carvalho Neto et al, 2023, p. 142). Assim sendo, pretende-se o desenvolvimento omnilateral e harmônico do aluno, que passa a ser responsável por sua aprendizagem, lidando de maneira prática com problemas, situações, conflitos,

dilemas. Consciente dos conceitos que aprendeu para elaborar a base cognitiva da ação, o aprendiz é capaz de reelaborar, reestruturar e ressignificar seu aprendizado.

Sabe-se que a atividade cognoscitiva humana requer orientação prévia e análise das condições de aprendizagem, por esse motivo a relação professor-aluno é fundamental para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e o ambiente escolar é o local onde educador e educando interagem em torno do conhecimento. Sendo assim, o professor como mediador oportuniza situações para que o aluno desenvolva e utilize mecanismos e estratégias de exploração e descoberta, bem como desenvolva a ação reflexiva, a troca de saberes e experiências, além da “capacidade de planejar e controlar a própria atividade” (Cunha, 1994).

Como colaborador, o professor deve saber fazer uso dos novos recursos para oferecer um aprendizado significativo, relacionado ao contexto em que o educando está inserido considerando as habilidades prévias de seus alunos, suas percepções, motivações e expectativas. “Ademais, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo” (Corrêa, 2017, p. 382). Como sujeito ativo, o aluno aprende porque age sobre os conteúdos escolares, assimilando aquilo que o professor propõe, pois, a natureza ativa da construção do conhecimento implica a existência de métodos ativos na aprendizagem escolar (Corrêa, 2017, p. 381).

Dessa maneira, a metodologia deve ser aquela que ajuda o aluno a refletir sobre os conhecimentos que adquire em todo ambiente escolar e também fora dele sendo capaz de pensar com os instrumentos conceituais e processos de investigação que o professor proporciona e, assim, formar o próprio sentido dos conteúdos que aprende. O ensino mais compatível com essa proposta é aquele que contribui para que o aluno aprenda a pensar por si mesmo e esteja apto a relacionar ciência, tecnologia e meios de comunicação à sua vida tecendo pensamentos e ações para lidar com a realidade.

Por essa razão, buscou-se inserir na prática pedagógica da disciplina de língua inglesa uma proposta que traz a metodologia ativa no centro do processo de aprendizado no intuito de colocar o estudante como protagonista (Piaget, 1990; Vygotsky, 2001; Libâneo, 2004), em um ambiente facilitador de interação e troca e com condições para o desenvolvimento do potencial do aluno (Freire, 1987, 1996; Bronckart, 1999; Correa, 2017), promovendo a construção do conhecimento de maneira ativa, participativa e reflexiva (Bonwell; Eison, 1991; Morin, 2007; Moran, 2015). Essas metodologias salientam a importância da interação, da prática e da aplicabilidade do conhecimento em situações reais, além de estimular a reflexão crítica acerca da sociedade e suas dinâmicas (Rogers, 1973; Freire, 1987, 1996; Morin, 2005; Moran, 2007; Carvalho Neto et. al, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções audiovisuais profissionais, frequentemente, têm como ponto de partida definição do escopo do projeto, propósito, público-alvo e elaboração do orçamento seguidos por criação de roteiro, escolhas estéticas, delimitação de prazos para cada etapa de produção, patrocinadores, meios de exibição e distribuição, entre outras decisões. Todavia, com a ampliação do acesso a celulares e câmeras portáteis cada vez mais competentes na resolução de sons e imagens, a dinâmica de produção de vídeos deixou de ser prática exclusiva dos campos da comunicação ou cinematografia, difundindo-se e popularizando-se como uma das principais atividades culturais contemporâneas. Com isso, o vídeo passou de atividade restrita a alguns profissionais à prática rotineira que mobiliza processos de sociabilização na medida em que afeta a busca por informações, a criação e consumo de conteúdos, o entretenimento, o comércio, a sustentação e promoção de modelos de negócios, a formação de opiniões, entre tantos outros aspectos sociais.

A proposta de elaboração de vídeos partiu do pressuposto que o aluno no ensino superior tecnológico deve ser protagonista de seu aprendizado, responsável por suas escolhas, apto para trabalhar em grupo, capaz de (re)construir, (re)formular e (re)significar aquilo que aprende valendo-se dos recursos midiáticos que usa e controla diariamente. Sendo sujeito desse processo, cabe ao estudante decidir o que e como fazer a partir da intervenção do professor, que passa a ser mediador do conhecimento. Com isso em mente, minhas aulas almejavam oportunizar um ensino significativo, acessível e de qualidade que dialogasse com as experiências e contextos dos aprendizes e privilegiasse a interação, a organização mental criativa e a aplicabilidade de teorias e conceitos de forma omnilateral encorajando a emancipação e o protagonismo.

A ideia de trabalhar com a produção de vídeos surgiu em minhas aulas no segundo semestre de 2013 no curso de Tecnologia em Comércio Exterior e seguiu até o primeiro semestre de 2024. Nesse período, houve mudanças e ajustes, mas se manteve aos ciclos iniciantes, pois entendo que são turmas que precisam de mais motivação e incentivo para aprender inglês. Os resultados, decorrentes dos vídeos criados, fundamentaram a análise e interpretação subsequentes. A partir das capturas de telas dos vídeos produzidos pelos alunos, ou seja, recortes de suas produções que servem de base ilustrativa para os apontamentos seguintes (Figuras de 1 a 9), é possível dizer que:

- 1) as produções tiveram duração bastante variada indo de cerca de cinquenta segundos a treze minutos (Figuras 1 e 2);
- 2) ampla diversidade de gêneros de vídeo: vídeos ficcionais e não ficcionais, tais como: pessoais (*introduction*), apresentação de empresas, lugares e serviços (*presentation*), explicativos, institucional, diálogos simples, leituras de textos curtos, receitas, tutoriais, dublagens de cenas

de filmes, paródias e filme narrativo de diversos gêneros (infantil, terror e comédia) (Figuras 1, 2 e 4);

- 3) grande variedade temática: as produções apresentaram desde temas simples e cômicos (leitura de poemas, esquetes de humor) até temas complexos como: busca pelo amor, o poder da amizade, os impactos da vingança, conflito entre o bem e o mal, conteúdo moralizante (superação, empatia), entre outros (Figuras 1, 3, 5, 7 e 8);
- 4) muitos alunos demonstraram criatividade e originalidade: foram feitas paródias de programas e de propagandas, imitações de personalidades, vídeos de comédia (*stand-up comedy*) (Figuras 1, 3 e 5);
- 5) percebeu-se grande envolvimento e comprometimento: os vídeos foram do amadorismo até o refinamento cinematográfico, incluindo preparo com cenário, figurino, apuro da linguagem e escolha vocabular (roteiro), organização fílmica (direção), esmero na produção (edição e arte) até domínio de certas técnicas de filmagem, como fotografia, direção e efeitos visuais (Figuras 1, 5, 6 e 8);
- 6) a proposta promoveu a interdisciplinaridade: as produções integraram dados e organização de conhecimento, estimularam a cooperação entre as disciplinas, promovendo um diálogo entre campos do conhecimento – Comércio Exterior, Política Internacional, Legislação Aduaneira; Economia, Marketing (Figuras 2 e 7);
- 7) a atividade fomentou a transdisciplinaridade: os vídeos dos segundos ciclos romperam as fronteiras entre as disciplinas, construíram um domínio linguístico capaz de refletir a multidimensionalidade da realidade criando um novo conhecimento (Correia, 2009, p. 254) (Figuras 6 e 8);
- 8) a proposta oportunizou o intercâmbio de saberes entre cursos: estudantes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) foram procurados no auxílio à edição dos vídeos (Figuras 1, 2 e 5);
- 9) a atividade foi da sala de aula para a vida, gerando frutos acadêmicos e pessoais: alguns alunos realizaram trabalho de pesquisa acerca da importância do vídeo no aprendizado de língua estrangeira e apresentaram os resultados em evento científico (Figura 9).

As imagens a seguir, capturas de tela dos vídeos elaborados pelos alunos de 2013 a 2024, mostram como foi possível chegar a esses resultados.

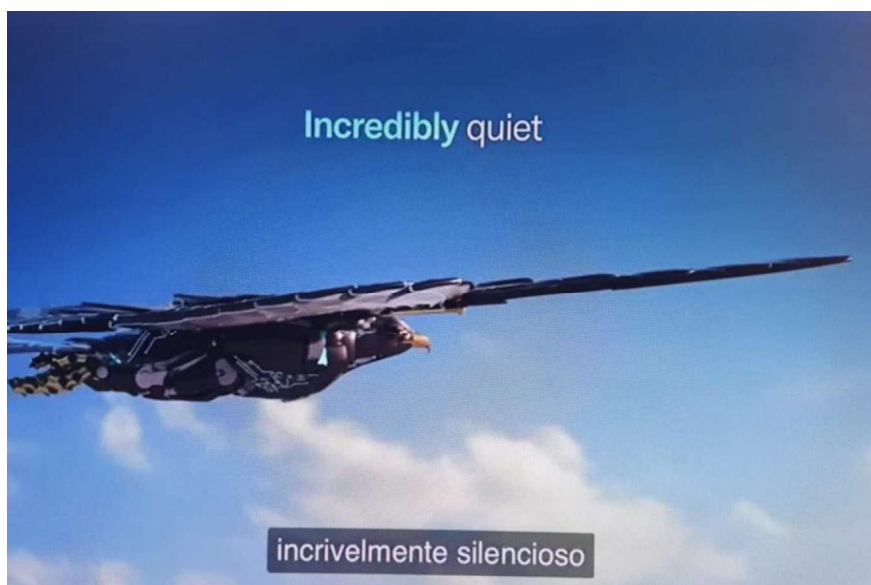
Figura 1: Envolvimento, originalidade e troca de conhecimento entre cursos



Cena inicial do filme *The Sleeping Beauty* (2014, 13'25").

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Figura 2: Duração variada e interdisciplinaridade com a disciplina de Comércio Exterior



Captura de tela do vídeo sobre a Embraer (2023, 2'27")

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A figura 1 pertence ao vídeo narrativo de um grupo de alunos do primeiro ciclo do primeiro semestre de 2013 e a figura 2 diz respeito à uma produção de vídeo institucional de dois alunos do segundo ciclo do primeiro semestre de 2023. Ambas são exemplos de que os vídeos tiveram duração bastante variada: nestes casos, pouco mais de dois minutos a mais de treze minutos. Porém, durante esses anos de realização da atividade (de 2013 a 2024), excetuando-se o período de pandemia de COVID-19 no qual as aulas foram remotas síncronas, a variação temporal foi ainda mais significativa: as produções foram de aproximadamente quarenta e cinco segundos a pouco mais

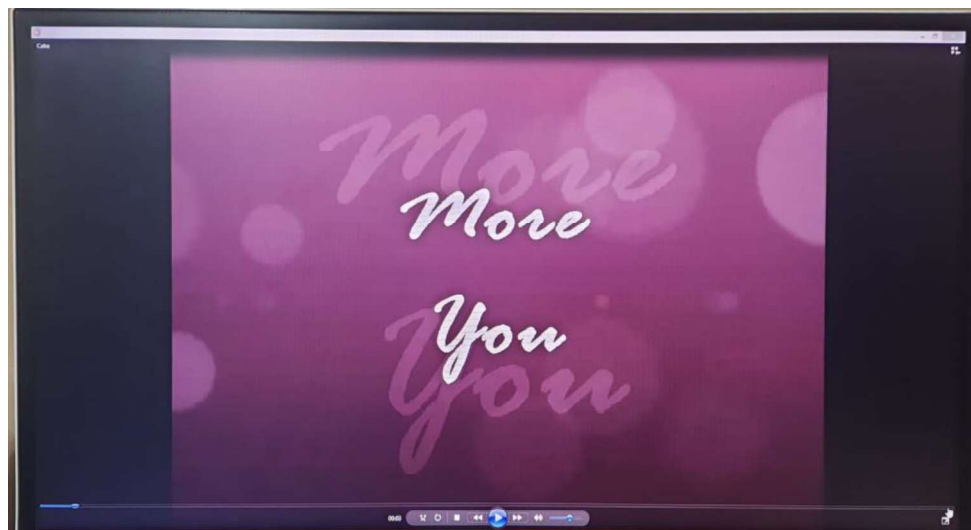
de quinze minutos. Essa variação está relacionada a alguns fatores: o tipo de vídeo escolhido, a intencionalidade do aluno/grupo, a escolha da temática, a familiaridade com a atividade e as técnicas de realização, a disponibilidade e envolvimento com a proposta, dentre outros. Além da ampla diferença temporal, verificou-se vasta diversidade de gêneros de vídeo e, com isso, variedade de temas.

É importante ressaltar que, no contexto de uma produção audiovisual, gênero diz respeito à categoria, tipo de conteúdo que um filme, série, programa de TV ou vídeo se enquadra, enquanto tema trata do assunto que determinada produção aborda (Moine, 2008; Neale, 2000; Altman, 1999). Mais precisamente, o gênero é determinado pelo objetivo, estilo, contexto e função da produção e é caracterizado por particularidades de linguagem, estrutura e conteúdo. Além disso, o gênero ajuda a definir o tom, o estilo e o público-alvo do conteúdo, e pode influenciar na escolha de elementos como roteiro, direção, fotografia, arte e edição (Altman, 2005, p. 10-12). Alguns exemplos de gênero podem ser: ficção (e suas categorias como horror, suspense, comédia, romance, drama, fantasia, mistério, aventura, ficção científica, *western*, entre outras), não ficção (biografia, autobiografia, documentário, institucional, instrucional, etc.), animação (ficcional e não ficcional). Por sua vez, temática relaciona-se à mensagem, à ideia central explorada no vídeo e esta pode ter significados explícitos ou mais profundos, tais como: percepções sobre a vida, a sociedade, a natureza humana, por exemplo. Alguns temas recorrentes são: amor, traição, redenção, conflito entre bem e mal, luta pelo poder, a busca pela identidade, etc. De fato, a temática pode ser complexa e multifacetada, já que uma única obra pode explorar diversos temas simultaneamente. Por isso, muitas vezes, um filme requer uma análise aprofundada que considere essas nuances, haja vista que o gênero de uma obra audiovisual está localizado na interseção dos eixos semântico (conteúdo narrativo: personagens, figurino, espaço, eventos, etc.) e sintático (estruturas narrativas: estrutura, ritmo, montagem, uso de câmera, etc.) (Muanis; Schwartz, 2020, p. 4).

Tendo isso em mente, as figuras 1 e 2 são exemplos de diversidade de gênero e temas: a figura 1 pertence a um vídeo de gênero ficcional de categoria infantil e traz em seu conteúdo uma releitura do conto de fadas *A bela adormecida* (*The Sleepy Beauty*), cuja temática versa sobre inveja, proteção, maldição e amor. A figura 2, por sua vez, relaciona-se a um vídeo do gênero não ficcional, a apresentação profissional que, essencialmente, objetiva apresentar algo ou alguém ressaltando suas habilidades técnicas em determinada área. As figuras 3 e 4 a seguir também são exemplos de vídeo não ficcional que mostra habilidades técnicas, no caso, um vídeo instrucional de competência culinária ao ensinar a fazer um bolo de chocolate. Entretanto, já pelo título (*More You*), nota-se se tratar de uma paródia na medida em que apresenta relação intertextual com o famoso programa *Mais Você*. Ao fazer uma releitura com tom cômico, o vídeo brinca com o nome do programa,

modificando-o em detalhes, mas mantendo a ideia central (características da paródia), imprimindo criatividade e originalidade.

Figura 3: Diversidade temática e criatividade



Cena do vídeo Cake (2017, 1'46'')

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Figura 4: Diversidade de gênero de audiovisual



Cena do vídeo Cake (2017, 1'46'')

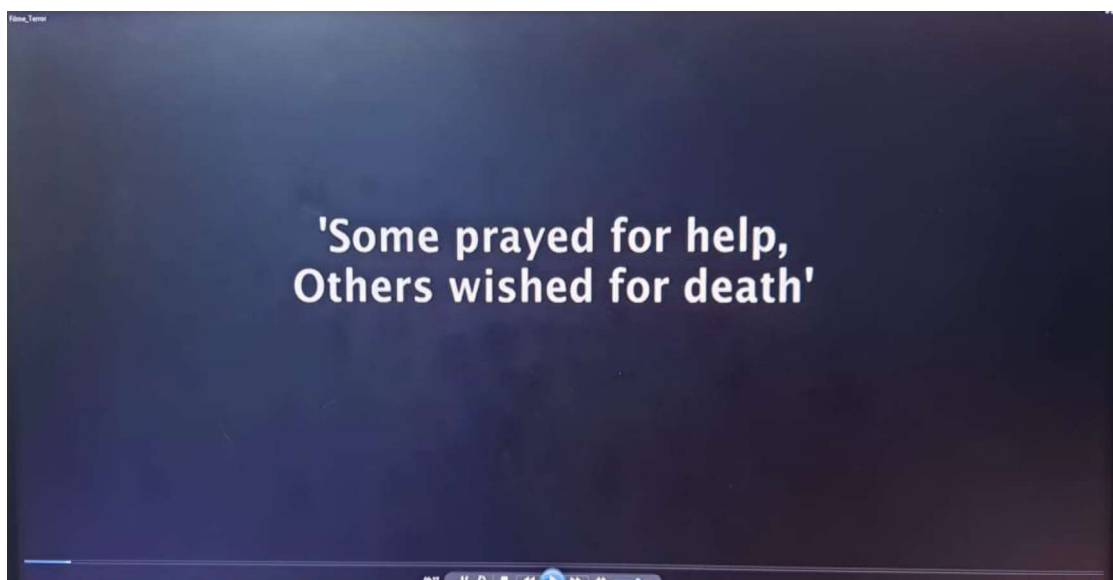
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Como supracitado, gênero e temas audiovisuais dizem respeito ao propósito, ao (des)conhecimento técnico, às escolhas estéticas, às facilidades/dificuldades com o recurso audiovisual bem como ao tempo e dedicação destinados a realização da tarefa. A esse respeito, as imagens 1, 2, 3 e 4, cada uma à sua maneira, são exemplos de: diversidade de gênero (vídeo narrativo de

ficção da categoria infantil e vídeos não ficcionais: propagandístico e instrucional); diversidade temática (edificante e moralizante, apresentação de uma empresa e realização de um prato, mostrando suas etapas); variação temporal (de quase dois minutos a mais de treze minutos) e criatividade e originalidade: nas três produções percebe-se, a partir da busca por novas ideias, a capacidade imaginativa para gerar algo único, autêntico e de qualidade. Ao transmitir determinada mensagem, os alunos envolvidos se desafiaram, exploraram novas possibilidades e criaram conteúdos significativos.

Isso é fundamental, porque assim como a criatividade é uma habilidade diferencial no mercado de trabalho, sendo importante para a resolução de problemas, formulação de novas soluções e criação de novos produtos e serviços, a capacidade de trabalhar em sinergia de forma comprometida é requisito para o sucesso organizacional, além de expandir o desenvolvimento pessoal e profissional. O trabalho em equipe permite o intercâmbio de saberes, oportuniza a união de pessoas em prol de resultados melhores daqueles que poderiam ser alcançados individualmente. Com isso, há aumento da produtividade, fortalecimento dos relacionamentos, desenvolvimento de habilidades interpessoais, entre outras vantagens. Isso pode ser percebido principalmente nas produções que tiveram o suporte de alunos de outros cursos. É o que aconteceu com os vídeos representados pelas figuras 5, 6 e 7. Nestes, os grupos realizadores contaram com o apoio de alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas que os ajudaram com softwares de edição e montagem.

Figura 5: Comprometimento e troca de conhecimento entre curso



Cena de abertura do filme de terror *Dead Watch* (2019, 11'47").

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Figura 6: Troca de conhecimento entre cursos e transdisciplinaridade com a disciplina de Administração



Cena do vídeo Nintendo (2024, 3'56").

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Muitos teóricos (Vygotsky, 2001; Piaget, 1990; Paulo Freire, 1996; Bakhtin, 2002; Percy, 1994; Pino, 1995; Banks-Leite, 1995; Goés, 1995; Bronckart, 1999; Tomasello, 1999; Rego, 2000, Libâneo, 2004, entre tantos outros) apontam a dimensão interacional do ensino. Em outras palavras, o aprendizado e a produção de sentidos só se efetivam com a participação do outro, pois “o conhecer envolve mediação pelo outro [interação] e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados” (Goés, 1995, p. 23). Assim, para colocar o processo em funcionamento, se requer uma atenção dirigida, envolvendo intencionalidade. Essa atenção é a intervenção do professor que, a partir de proposta que gere motivação e engajamento, potencializa a ação interativa.

Deduz-se ainda que existe a produção de significados para si e o compartilhar de significados, que envolve um ‘Outro’. A direção que a construção de significados pode assumir, então, depende da interação com um Outro. Envolve o Outro mesmo depois de ser significado para o próprio indivíduo, pois só será útil se puder ser compartilhado. A construção de significados, dita de outra maneira, existe a partir do Outro e, ao mesmo tempo, para o Outro (Correia, 2009, p. 254 – grifo nosso).

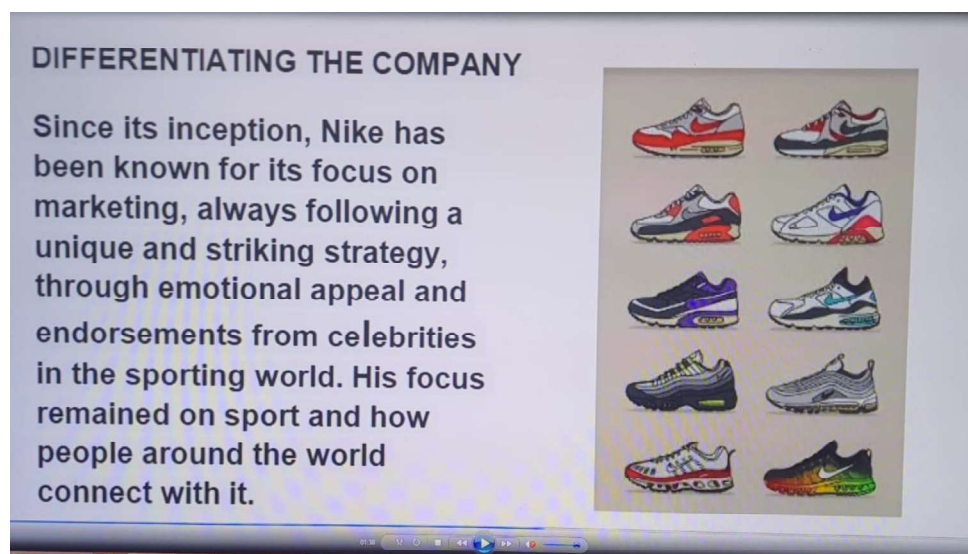
Pensando no processo de interação com o Outro e na integração de saberes, um aspecto relevante da atividade foi incentivar e diligenciar a troca de conhecimentos entre áreas de saber a partir da proposta para os alunos do segundo semestre, a qual consistia na produção de vídeos com temas relacionados ao curso de Comércio Exterior. Desse modo, o objetivo era permitir a compreensão de que os conteúdos não são estanques, além de contribuir para o desenvolvimento de soluções inovadoras e criativas.

Para Peduzzi et al. (2020, p. 2), o trabalho em equipe tem implicações multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, multiprofissional e interprofissional, pois articula conhecimentos e

saberes entre diferentes indivíduos de diferentes áreas. Os autores acrescentam que, de maneira geral, “os prefixos multi, inter e trans, nesta sequência, denotam um grau crescente de interação, integração e coordenação das disciplinas que fazem referência, respectivamente, ao âmbito das áreas de conhecimento ou disciplinas e das práticas profissionais” (Peduzzi et al., 2020, p. 4).

As figuras 6, 7 e 8 são exemplos de vídeos inter e transdisciplinares que articulam conhecimentos das disciplinas de Língua Inglesa, Marketing, Economia, Comércio Exterior, Logística e Administração.

Figura 7: Interdisciplinaridade com a disciplina de Marketing e Economia



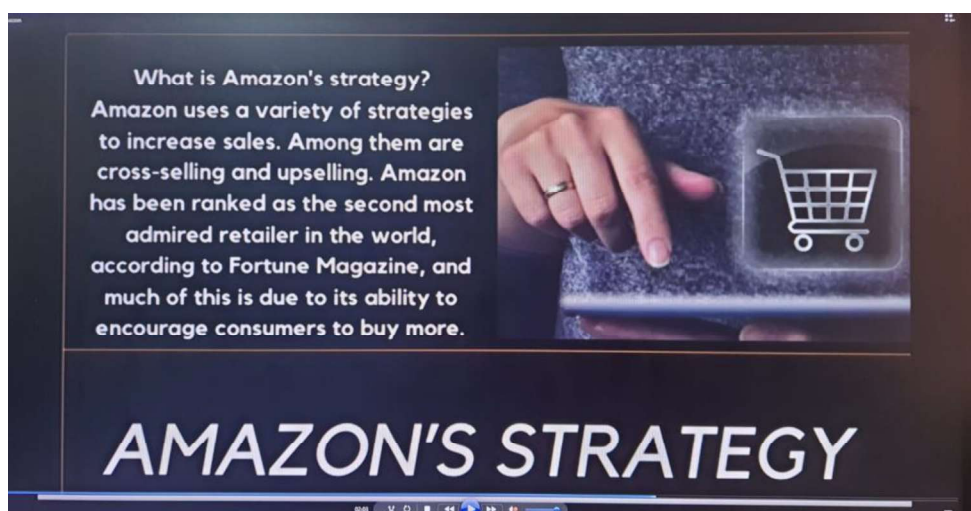
Captura de tela do vídeo sobre a companhia Nike (2023, 3'46'')

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na educação, a interdisciplinaridade é uma abordagem que integra conteúdos de diferentes áreas do conhecimento a fim de que os alunos compreendam as relações entre as disciplinas e o mundo real. “A interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado” (Thiesen, 2008, 547). Logo, ensinar de maneira interdisciplinar proporciona uma aprendizagem significativa e omnilateral, pois todos os conteúdos interagem entre si e constroem um sentido lógico para os envolvidos no processo.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação (Thiesen, 2008, 546).

Figura 8: Transdisciplinaridade com a disciplina de Logística e Comércio Exterior



Captura de tela do vídeo sobre a Amazon (2024, 5'33'')

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Criado por Jean Piaget, o termo transdisciplinaridade “significa aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das disciplinas, e tem por objetivo a compreensão do mundo presente” (Macedo, 2016). Piaget defendia que as disciplinas escolares deveriam ser abordadas de forma conjunta, de modo a proporcionar um ensino mais racional e eficiente. Para ele, a transdisciplinaridade na educação é baseada na ideia de que os conhecimentos estão acima de qualquer disciplina escolar. Pensando nisso, os saberes são construídos por meio do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, da relação entre os pares, almejando a formação de sujeitos reflexivos, autônomos e investigativos.

A transdisciplinaridade propõe romper com a separação entre sujeito e objeto, alternância entre níveis da razão (sensível, experiencial, prática) e transcender o universo da ciência. (...) A metodologia transdisciplinar é composta por três pilares: diferentes níveis de realidade, lógica do Terceiro Termo Incluído e complexidade (Macedo, 2016).

Portanto, sendo a produção de vídeos uma atividade inter e transdisciplinar, percebeu-se: melhoria na qualidade da aprendizagem; ampliação da visão holística do aluno, ou seja, compreensão de que o conhecimento é interconectado; desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade, do pensamento crítico e da resolução de problemas; melhor entendimento da relação entre si, o todo e as partes para que o indivíduo possa transformar a realidade em que vive. Pensando na omnilateralidade na formação, a interdisciplinaridade “recupera a idéia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo)” (Thiesen, 2008, 548). O aluno, como agente de mudanças, deve articular o objeto de estudo, o pensamento complexo (Morin, 2005), a dimensão do conhecimento e as implicações destes em sua vida pessoal e profissional. A relação entre sujeito e objeto deve ser dialética e reflexiva pressupondo “uma reforma do pensamento que tem como missão “formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (Morin, 2007, p. 26). Levando

em conta o que Morin evidencia, em se tratando de enfrentamentos de desafios, cabe algumas considerações nesse sentido.

Durante esses anos, foi possível perceber nos alunos a superação de dificuldades sócioemocionais e estruturais no aprendizado de língua inglesa e impulsionamento para ressignificar a disciplina e seguir aprendendo. Exemplos disso são as figuras 1, 2, 5 e 7 que representam vídeos realizados por alunos com grande limitação em inglês. Como todos os membros desses grupos enfrentavam dificuldades semelhantes, eles se apoiaram mutuamente, compartilhando conhecimentos e experiências para superar os obstáculos juntos. Além disso, eles buscaram apoio e orientação de estudantes de outros cursos, promovendo uma troca de conhecimentos e experiências interdisciplinares, ampliando sua rede de apoio e conhecimento. Assim, os estudantes venceram experiências frustrantes e encontraram motivação para enfrentar suas inseguranças tornando-se alunos de destaque não somente na disciplina. Sob minha orientação, um grupo em especial realizou trabalho de pesquisa acerca da atividade e, mais tarde, apresentou a comunicação “A criação de vídeos nas aulas de Língua Inglesa no curso de Tecnologia em Comércio Exterior como ferramenta facilitadora no processo de ensino/aprendizagem” na 8ª Mostra de Projetos de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica que ocorreu na Fatec Itapetininga em maio de 2014. A 8ª Mostra contou com a inscrição de 192 trabalhos e os avaliadores (professores da Fatec Itapetininga) atribuíram notas de zero a dez (0 a 10) às apresentações. O grupo obteve nota final de 9,35 alcançando o 23º lugar na classificação geral como pode ser visto na Figura 9.

Figura 9: Classificação dos trabalhos apresentados 8ª Mostra de Projetos de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica na Fatec Itapetininga

23	22	120	PRESEÇA DE RESÍDUOS DE AGROTÓXICOS EM HORTALIÇAS	9,2	9,5	9,35
24	23	168	A CRIAÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE COMÉRCIO EXTERIOR COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	9,2	9,5	9,35
25	24	52	FATEQUIZ: APLICATIVO DE AUXÍLIO À APRENDIZAGEM	8,6	10	9,3
26	25	153	OBSERVAÇÃO SISTEMATIZADA DO ASSENTAMENTO 23 DE MAIO – ITAPETININGA-SP	9,6	9	9,3
27	26	21	BENEFÍCIOS DO MERCADO FUTURO DE DÓLAR NO COMÉRCIO EXTERIOR E NA GESTÃO DAS FINANÇAS PESSOAIS	8,5	10	9,25
28	27	73	RAPINFOON	9,15	9,25	9,2
29	28	142	REEXPORTAÇÃO DE EMBALAGENS NA EXPORTAÇÃO DE FRUTAS	8,4	10	9,2
30	29	36	LOGÍSTICA REVERSA: CONSCIENTIZAÇÃO, CIDADANIA E MEIO AMBIENTE	9,6	8,75	9,18
31	30	14	AGREGAÇÃO DE VALOR EM CAFÉS ESPECIAIS EM AGRICULTURA FAMILIAR	9,5	8,83	9,17
32	31	48	PETS APP: APLICATIVO MÓVEL PARA ADOÇÃO E CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO	9	9,33	9,17
33	32	121	ESTUDO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM EXOSQUELETO ROBÓTICO PARA PARAPLÉGICOS	9,3	9	9,15
34	33	124	SENSOR DE SONO - DISPOSITIVO PARA DETECÇÃO DE SONOLÊNCIA EM MOTORISTAS	8,3	10	9,15
35	34	22	CRÉDITO RURAL PARA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA ANÁLISE SOBRE	8,7	8,7	8,7

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de vídeos objetivou motivar os alunos a aprenderem inglês a partir da aplicabilidade de metodologia ativa (*learning by doing*) e contextualizada (*cultura maker*) as quais preconizam o desenvolvimento cognitivo de competências técnicas e das dimensões das habilidades

socioemocionais (omnilateralidade na formação). Ademais, a atividade intentou torná-los responsáveis por seu processo de aprendizado, já que o conhecimento é construído e reconstruído continuamente, interrelacionando-se o novo com o adquirido, estabelecendo novas conexões, novas motivações e novos saberes na relação com o objeto de conhecimento e com o Outro. Transversalmente, a produção de vídeos atuou no aprimoramento das metodologias e práticas pedagógicas ao conectar variados campos de experiência e conhecimento e promover experiências de aprendizagem mais significativas.

Ao relacionar o uso do recurso audiovisual aos elementos cognitivos do aprendizado de língua inglesa, potencializou-se a colaboratividade e o alargamento das habilidades sem desvincular os conhecimentos intrínsecos dos alunos. Além disso, ao propiciar uma nova situação e um novo espaço de aprendizado (situação de aprendizagem) que vinculou inovação e prática educativa ativa, houve produção de sentido ao colocar o aluno no centro do processo de prática do idioma.

Destarte, os estudantes não se comportaram como ouvintes apassivados; ao contrário, demonstraram autonomia e protagonismo, ao passo que foram estimulados a expandir habilidades para a construção de conhecimento técnico e de relações inter/intrapessoais: pensamento crítico, aprendizado contínuo, proatividade, comunicação, empatia, criatividade, resiliência, gestão do tempo e de estresse, adaptabilidade, além das supracitadas.

Para mim, que realizo cursos, palestras e pesquisas na área de crítica cinematográfica, pois é parte da minha formação acadêmica, é imensa a satisfação de implementar tal atividade e perceber, com imenso orgulho de meus alunos, a maneira como a acolheram e se empenharam em realizá-la. A Arte na Educação contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural, artístico, social, ético, enfim, omnilateral, permitindo que os estudantes se tornem indivíduos melhores em um mundo marcado pela individualização, volatilidade nas relações, aceleração tecnológica e estabelecimento de novas desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, R. A Semantic/ Syntactic Theory of Genre. **Film Theory and Criticism: Introductory Readings**. 7th ed. New York: Oxford University Press, 2009.

_____. **Film/Genre**. London: BFI, 1999.

ARROIO, A. e GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização de Ensino. In: **Vídeo Educativo**. Nº 24, novembro de 2006, p. 1-4.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Nº 5, 2005, p. 63-81.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem**. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 2002.

BANKS-LEITE, L. Representação e comunicação: o estudo de funções lingüísticas em psicologia. N. 1, pp. 41-54. **Temas em Psicologia (Cognição e Linguagem)**. Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, 1995.

- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: Eric Digests, 1991.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO NETO, R. et al. Metodologias Ativas: teorias da aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, Tocantins. Volume 10, número 9, 2023, p. 141-153.
- CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, nº 3, Setembro/Dezembro de 2017, p. 379-386.
- CORREIA, M. F. B. Indeterminação, multim dimensionalidade e relevância no processo de construção de significados. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 251-258, abr./jun., 2009.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRIFFITHS, C. **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 27, Set /Out /Nov /Dez., 2004, p. 1-21.
- LIMA, R. R. F. A categoria da formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo na educação do campo. In: **GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo**. UfSCar, São Carlos, 2013, p. 1-17.
- MACEDO, J. C. Transdisciplinaridade e a construção do conhecimento no Ensino Superior. In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2016.
- MAYER, R. E. **Multi-Media Learning**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- MESQUITA, V. F.; GOMES, B. J. J.; SILVA, S. V. Formação Omnilateral: contribuições gramscianas para a educação. Artigo publicado nos **Anais do VII Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, 2022, p. 1-9.
- MEYERS, Chet; JONES, Thomas. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- MOINE, R. Cinema Genre. Alistair Fox and Hilary Radner (trad. francês/inglês). Malden: Blackwell Publishing, 2008.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- _____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- _____. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação e Educação**. Volume 2, jan./abr. São Paulo, 1995, p. 27-35.
- MORIN, E. **Educação e Complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porta Alegre: Sulina, 2005.
- MUANIS, F.; SCHWARTZ, M. Convenções na direção de arte cinematográfica: um olhar sobre a ficção científica. **Avança Cinema**. Capítulo II. São Paulo: Alameda, 2020.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. In: **Revista Práxis Educacional**. 2021, vol.17, nº 48, p.60-77.

NEALE, S. **Genre and Hollywood**. New York: Routledge, 2000.

PEDUZZI, M. et al. Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e seus desdobramentos no trabalho interprofissional. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2020, p. 1-20.

PERCY, W. Homo symbolificus. In R. T. Kellogg (org.), **The psychology of writing**. New York: Oxford University Press, 1994.

PEREIRA, J. L. **O professor e os recursos audiovisuais: aprendizagem no século XXI**. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/livro-o-professor-e-os-recursos-audiovisuais_-_4a_roda.pdf 2014. Acessado em 12 de janeiro de 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ª edição. Editora Afiliada, LTC: Rio de Janeiro, 1990.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva históricocultural. **Temas em Psicologia**, 1, 31-40, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

SILVA, V. P. Omnilateralidade e Teoria Histórico-Cultural: implicações para a formação da subjetividade. Artigo publicado nos **Anais do VII Seminário Internacional - Teoria Política do Socialismo - Revolução Russa: 100 anos que abalaram o mundo "A Transição como Atualidade Histórica"**. Unesp, Botucatu, 2017, p. 1-15.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino/aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 39 set./dez. 2008.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TOSCHI, M.S. Didática e Tecnologia da Informação e Comunicação. In: SILVA, C. C; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro/ Goiânia: Deescubra, 2007, p. 77-91.

VELOSO, M. E. **Apropriações dos recursos audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do Município de Rio Verde – GO**. Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Goiás, outubro de 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.